

DILEMAS E PERCURSOS NO ENSINO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: BREVES APROXIMAÇÕES

Edna Furukawa Pimentel

Profa Adjunta do DFCH/UESB
Furukawa_loanda@hotmail.com

Resumo: Este estudo insere-se no campo da reflexão acerca do ensino da Filosofia da Educação e tem como objetivo ressaltar um aspecto, aqui denominado de *habitus* professoral, que tem contribuído para a manutenção de práticas pedagógicas conservadoras, repetitivas, acríticas e descontextualizadas no ensino de Filosofia. Essa reflexão parte de nossa inquietação profissional, lecionando a disciplina de Filosofia da Educação há mais de duas décadas, mas, sobretudo, da experiência de coordenar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto de Filosofia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Nesta empreitada, implementamos o PIBID/Filosofia em três escolas estaduais da Bahia, na cidade de Vitória da Conquista, desenvolvendo atividades de ensino com pesquisa. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, na vertente de pesquisa colaborativa (LEITE, 2015), em que todos os sujeitos envolvidos: bolsistas, professoras do ensino médio e coordenadora são todos e todas sujeitos partícipes desse processo de iniciação e formação docente.

Palavras chave: Filosofia da Educação. *Habitus* professoral. Estratégias.

1. Introdução

No período de setembro/2018 a março/2019, coordenando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto de Filosofia, depois de acompanhar a prática pedagógica de três professoras do ensino médio, licenciadas e atuando na disciplina de filosofia, senti a necessidade também de refletir e explicitar o percurso que tenho assumido no decorrer da minha atividade professoral. Sem dúvida, essas reflexões possibilitaram revisitar brevemente Bourdieu (1983). Dele, retomei seu conceito de *habitus*, para entender melhor meus próprios dilemas profissionais: Quais dilemas se apresentam a minha prática pedagógica? Quais referenciais a orienta? Quais estratégias de ensino tenho implementado na sala de aula?

2. Dilemas presentes na prática de ensino e a influência do *habitus* professoral.

Bourdieu (1983), ao resgatar o conceito de *habitus* da filosofia escolástica, emprega esse termo para destacar a reprodução da cultura dominante mediada pela escola. Ele conceitua *habitus* como:

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Para o autor, o conceito de *habitus* surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Isso significa que, a noção de *habitus*, formulado em um contexto específico, pode adquirir um alcance universal, tornando-se um instrumento conceptual, e portanto, podendo ser aplicado em outras definições, ao permitir examinar a coerência das características mais diversas de indivíduos dispostos às mesmas condições existenciais (BOURDIEU, 1983).

Esse conceito é tão relevante que diversos autores passaram então a estudá-lo, como Martins (1987) e Perrenoud (1993). O primeiro, afirma que o *habitus* pode ser entendido como uma qualidade difícil de ser removida, “pois tem por finalidade facilitar as ações dos indivíduos, através de execuções repetidas de determinados atos, pressupondo a existência de um aprendizado passado” (MARTINS, 1987, p. 40). O outro ressalta que o *habitus* é como “[...] um sistema de esquemas de percepção e de ação que não está total e constantemente sob o controle da consciência, o que significa que o professor pode atuar sem ter clareza da intencionalidade de sua prática” (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Os autores acima explicitam a sutileza da construção do *habitus*, pois, por ter como finalidade facilitar as ações, através de repetições constantes, promove a incorporação e ao incorporar as ações, passa a realizá-las desprovida de reflexão, de análise, de intencionalidade, desenvolvendo uma prática repetitiva, como assinala Silva (2005).

Neste sentido, Anastasiou (2003, p. 78) assevera que:

[...] existe um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas, ou palestra, uma estratégia funcional para a passagem de informação. Esse *habitus* reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos, acabados, determinados. Foi assim que vivenciamos

a universidade enquanto alunos. Também, a atual configuração curricular e a organização disciplinar (em grade) predominantemente conceitual, têm a palestra como a principal forma de trabalho. E os próprios alunos esperam do professor a contínua exposição dos assuntos que serão aprendidos. (ANASTASIOU, 2003, p. 78).

De fato, o *habitus* professoral precisa ser discutido, estudado, analisado para que se possa compreender como ele se forma, se constitui e quais as possibilidades de sua possível ruptura, no sentido de superação na prática de ensino.

Mas, de que forma se incorpora o *habitus* no ensino? Como o professor o elabora? A esse respeito, há alguns posicionamentos.

Pimenta (2008) aborda essa questão, afirmando que, no caso da formação de professores, o *habitus* se incorpora desde os primeiros contatos com as experiências escolares, adquiridas na condição de estudante:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores. (PIMENTA, 2008, p. 20).

Conforme a autora, os saberes adquiridos na condição de aluno, experienciados, vivenciados no cotidiano de sua vida escolares, deixa suas marcas, podendo influenciar posteriormente sua prática docente.

Esse complexo processo que envolve a formação do *habitus* é interpretado e reelaborados a partir das aquisições sociais, culturais, políticas, teórico-metodológicas que o professor vai adquirindo, incorporando e transformando em aprendizagem pessoal e profissional.

Os estudos de Silva (2005) também apresentam elementos importantes. A autora parte do pressuposto de que só se aprende a ensinar, ensinando, ou seja, só se aprende a ensinar quando se pratica esse exercício. É nesse processo que se constrói o *habitus* professoral, ou seja:

[...] o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelos professores observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais. Esses gestos próprios do processo ensino-aprendizagem que são repetidos harmonicamente sem que tenha de ser dito pelos agentes. (SILVA, 2005, p 158).

A autora entende que os gestos repetidos harmonicamente, desprovidos de reflexão, vão constituindo o *habitus* professoral, por isso, seu desenvolvimento independe de qualquer tipo de formação didática, de títulos acadêmicos que o professor possui. Possivelmente isso ajude a entender o porquê da distância existente entre os conteúdos programáticos (teorias educacionais, abordagens de ensino, ensino da Didática), presentes nas ementas das disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores, e a postura metodológica implementada pelo docente formador. Muitas vezes, o arcabouço teórico é completamente oposto aos procedimentos metodológicos do docente. Em outros termos, embora assuma teoricamente uma determinada teoria emancipatória, contra hegemônica como diretriz, sua prática, seus métodos e estratégias de ensino podem continuar priorizando a memorização e o ensino abstrato.

Silva (2005) afirma que as ações práticas, como fazer esquemas na lousa, fazer e comentar leituras, explicar um conteúdo, manter a disciplina, utilizar um recurso de ensino, aplicar a avaliação, são gestos e comportamentos repetidos sem maiores reflexões, pois já são legitimados e estruturados objetiva e subjetivamente, compondo a atividade do professor. Esses procedimentos ou ações são aprendidos na prática de ser professor e na prática de ser aluno.

Para a autora, no caso do professor, como só ele exerce a função do ensino, ele vai construindo *habitus* da atividade de ensinar, portanto, *habitus* da profissão de professor ou *habitus* professoral. Esse *habitus* é exclusivo do docente, pois os estudantes não praticam a atividade de ensino durante sua formação. Na condição de estudante, ele só exerce atividades relativas a essa condição. Isso significa que os *habitus* então construídos pertencem à condição de professor ou à condição de estudante, ou seja, delineiam-se, no processo educacional, dois *habitus* diferentes (SILVA, 2005).

A autora destaca o estudo de Guarnieri (1996), que constatou que os professores iniciantes apresentavam muitas dificuldades com o ensino: dificuldades com a disciplina em sala de aula, com a ausência de motivação dos alunos; dificuldade em lidar com as

diferenças individuais; dificuldade com o planejamento, com os procedimentos e com a avaliação, enfim, os professores iniciantes sentem-se despreparados, passando a considerar o ensino como algo cansativo.

Silva (2005) infere que, provavelmente, os estudantes não aprenderam práticas específicas de professores quando estavam exercendo a condição de estudantes. Os estudantes aprenderam “tipos de comportamentos” com seus professores, como: forma de iniciar a aula, relação professor-aluno, formas de apresentar o conteúdo (seminários, leituras e discussão em grupo, lista de exercícios, situações problemas, aulas de campo...), postura do professor no momento da avaliação, enfim, o estudante, ao observar o professor o tempo todo, produziu aprendizagem advinda da observação, sendo esta aprendizagem intelectual e não prática.

[...] na constituição do *habitus* professoral, a ação prática é, inexoravelmente, realizada com recursos teóricos que foram apreendidos abstratamente, fora da aplicação. Pode-se dizer, então, que o aprendizado teórico vai ser manifestado na prática do exercício que o convoca. [...] As diversas atividades que os estudantes operam na sala de aula durante sua formação, são atividades aprendidas, na maioria das vezes, teoricamente, com vista a serem aplicadas quando da futura docência. Esses alunos não as apreendem como docentes, e sim como discentes que são. (SILVA, 2005, p, 160).

Conforme a autora, isso pode ajudar a explicar as dificuldades apresentadas pelos estudantes no estágio supervisionado ou mesmo pelos professores recém formado, na medida em que, no processo de formação, não foram submetidos a exercerem as atividades de ensino, só se deparando com tais obrigações ao assumirem a função de professor. Ou seja, durante a formação, os discentes estruturam o *habitus* estudantil, como prestar atenção na aula, responder a lista de exercícios, organizar seminários, apresentar os trabalhos na data combinada, estudar os conteúdos, responder as avaliações, enfim, os estudantes não praticam as atividades de ensino, ou seja, não estabelecem os objetivos da aula, não selecionam os conteúdos, não elegem os métodos de ensino, não elaboram as avaliações, exceto quando a metodologia do professor exigir. Assim, Silva (2005) entende que o *habitus* professoral só é desenvolvido no e com o exercício do ensino, da docência.

Mas, o *habitus* pode ser modificado? Carvalho (2013) destaca que o *habitus*, por ser uma ferramenta que estabelece a relação entre os condicionantes sociais exteriores e a

subjetividade dos sujeitos, é uma estrutura estruturada estruturante, ou seja, ele pode ser reestruturado, modificado.

3 Referenciais orientadores da prática pedagógica

O exercício de buscar refletir sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem requer comprometimento político, intencionalidade, implicação pessoal, demanda certo desvelamento das fragilidades, incertezas e dúvidas. Esse processo é auto-formativo, que se efetiva no tensionamento do individual e coletivo, através da análise cuidadosa de seus posicionamentos, da troca de experiências, da reflexão crítica, rigorosa e permanente de sua prática educativa.

Essa busca demanda a construção coletiva de novos princípios orientadores da ação docente, pois:

[...] necessita para se efetivar, de uma cultura que assuma a dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos. [...] b) necessita de espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos. [...] c) precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas; há que se trabalhar na construção constante das sínteses provisórias; revendo continuamente as bases da intencionalidade da educação, elaborando vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações, na construção daquilo que tenho chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”. [...] d) a prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. [...] Enfim a consideração de que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores aprenderão e desenvolverão habilidades no sentido de estranhar o que é tão familiar nas práticas cotidianas e aprenderem a se familiarizar com o novo, que procura espaço para se organizar. (FRANCO, 2003, p 08).

Esse nível de compreensão e concretização do trabalho educativo não é fácil de ser alcançado, mas é um caminho que tem sido lentamente desbravado por aqueles que têm

como meta o desenvolvimento da atitude filosófica, da prática intencional, capaz de transformar a prática de ensino repetitivo, em práxis criadora.

Essa perspectiva exige novas bases para o docente que atua no ensino superior para que, ao realizar a análise crítica de suas práticas, seja capaz de compreender a importância da formação didático-pedagógica, reavaliando suas crenças, certezas, valores, atitudes e posicionamentos em relação à sua prática de ensino.

Chauí (2001) destaca algumas de suas inquietações em relação à prática de ensino:

[...] os professores variam os conteúdos de seus cursos, preparam suas aulas, pesquisam para novos cursos, introduzem novas questões para os alunos, exigem pesquisa dos estudantes, transmitem os clássicos de sua área, as principais questões e impasses, as inovações mais significativas? Ou prevalecem a rotina, repetição, pouca exigência para avaliação dos alunos, pouco conhecimento dos clássicos da área e dos principais problemas e inovações da área? Os cursos são capazes de mesclar e equilibrar informação e formação? Os estudantes são iniciados, por meio do tipo de aula e do método de trabalho do professor, ao estilo acadêmico, ou não? Qual a bibliografia usada? Como o estudante é introduzido ao trabalho de campo e ao laboratório? Como o professor e os alunos enfrentam a precariedade do segundo grau quanto a informações e desconhecimento de línguas estrangeiras? Que tipos de trabalhos são exigidos dos alunos? (CHAUÍ, 2001, p. 148-149).

Essas questões apresentadas por Chauí (2001) ratificam a importância e a urgência de fóruns internos e outras iniciativas que promovam estudos e análises a respeito da docência universitária.

A autora destaca alguns aspectos que poderiam orientar a prática inovadora:

a) inicia os estudantes aos clássicos, aos problemas e às inovações da área; b) varia e atualiza cursos, bibliografia, aproveitando os trabalhos de pesquisa que o professor está realizando (para uma tese, um livro ou um artigo); c) inicia ao estilo e às técnicas próprias da área; d) informa e forma novos professores ou profissionais não-acadêmicos da área; e) leva os estudantes ao aprendizado de outras línguas e consegue que os departamentos de línguas lhes ofereçam cursos; f) luta por condições de infraestrutura para os estudantes – biblioteca, laboratórios, computadores, instrumentos de precisão, veículos para trabalhos de campo etc.; g) exige trabalhos escritos e orais contínuos dos estudantes, oferecendo-lhes uma correção explicativa de cada trabalho realizado, de tal modo que cada novo trabalho possa ser melhor do que o anterior, graças a correções, observações e sugestões do professor; h) o professor incentiva os diferentes talentos, sugerindo trabalhos que, posteriormente, auxiliarão o estudante a optar por uma área de trabalho acadêmico, ou uma área de pesquisa ou um aspecto da profissão escolhida e que será exercida logo após a graduação – em suma, a docência que forma novos docentes,

incentiva novos pesquisadores e prepara profissionalmente para atividades não-acadêmicas. (CHAUI, 2001, p. 149-150).

Esses indicativos demonstram que é possível aos docentes universitários ministrarem suas disciplinas de forma diferente de como aprenderam, submersos nas concepções hegemônicas de ensino. Essa nova postura teórico-metodológica estimula a mudança, a descoberta, a atitude investigativa, incorporando os aspectos afetivos e sociais. Ressalta-se que, nessa proposta, as dimensões cognitivas e intelectuais são superadas, por incorporação.

Cunha (1998) também apresenta referenciais importantes para a construção de práticas inovadoras, tais como: necessidade de valorização e respeito do conhecimento que o estudante traz; entendimento do erro como elemento do processo de aprender; desenvolvimento de atividades a partir da integração entre ensino com pesquisa e da relação teoria-prática; implementar reflexões e discussões a partir da realidade; organizar o ensino considerando que conhecimentos são sínteses provisórias e inacabadas; promover a interdisciplinaridade, ponderando que “cada ciência, para se configurar como significativa, tem de se deixar penetrar por outras áreas e formas de conhecimento” (CUNHA, 1998 p. 99).

A autora também enfatiza a importância do conhecimento histórico de sua área científica, vinculando os conteúdos sistematizados com o contexto histórico-político-social mais amplo, construindo ferramentas que possibilitem ao estudante interpretar fatos da atualidade, ligando-os ao seu campo científico e à sua formação como cidadão. Essas sinalizações, importantes para o campo da docência universitária, são posicionamentos que ultrapassam o ensino transmissivo, potencializando maior contribuição e preocupação com a formação pessoal e profissional do ser humano.

Também são importantes para esse estudo as considerações de Dias-da-Silva (2005), ao sinalizar que uma das possibilidades de rompimento com o ensino conservador seria o docente tentar organizar sua prática de ensino a partir do perfil profissional que o Curso deseja formar, elaborando ementas que permitissem a aproximação do referencial teórico com o locus profissional que o estudando irá atuar, estabelecendo sempre o cotejamento entre as teorias e a realidade posta, com o objetivo de confrontá-las, tensioná-las, despertando atitudes investigativas, questionadoras, que permitam a compreensão de que apenas o estudo das teorias educacionais e a defesa de uma proposta educacional emancipatória não são suficientes para modificar a cultura historicamente construída e

configurada naquele tempo e espaço. A compreensão da realidade não se faz sem um referencial teórico sólido e consistente, diretamente vinculado com o campo da prática social.

Neste sentido, a autora sinaliza algumas possibilidades metodológicas para as licenciaturas, destacando a importância da articulação entre escola básica e universidade. No entanto, destaca que não é algo fácil de ser realizado, pois:

[...] Como se estabelecem, historicamente, as relações professores do ensino básico com os professores universitários? Que papel os sistemas escolares brasileiros vêm concedendo às universidades? Quais as relações de poder subjacentes à entrada da universidade nas escolas e vice-versa? Viabilizar projetos formativos em parceria com escolas implica o enfrentamento de questões organizacionais historicamente enraizadas, além de embates políticos (ideológicos quase sempre) e alterações de concepções e práticas educativas, seja por parte dos docentes universitários seja dos professores da educação básica e, sobretudo, de seus dirigentes. Decididamente, questões nada fáceis. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 393).

Elaborar um projeto específico e partilhado por todos que trabalham com as licenciaturas e pelos profissionais que atuam na escola básica pode ser uma das possibilidades de formar profissionais protagonistas de sua prática pedagógica. Este movimento requer do docente universitário nova postura frente ao ensino, “[...] não há como implantar diretrizes sem que todo um conjunto de condições de trabalho e formação seja alterado” (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 399). Construir essas condições perpassa pelo interior das reformulações curriculares, momento em que compete aos docentes construir outro desenho curricular. Isso só se realiza, conforme a autora, se o docente dispuser de referenciais que lhe permitam análises e interpretações sobre sua prática e compreender a finalidade de seu trabalho educativo. Acrescenta ainda, ser este um processo construído no e com o coletivo (DIAS-DA-SILVA, 2005).

4. Estratégias de ensino: algumas possibilidades

Grosso modo, pode-se afirmar que as estratégias de ensino aqui apresentadas, têm como referencial teórico-metodológico a práxis educativa, fundada na perspectiva do materialismo histórico dialético. Esse aporte tem contribuído de forma relevante no que se refere à escolha do método e estratégias de ensino.

Segundo Anastasiou (2003, p.13), embora muito seja ressaltada a necessidade de compreender a aprendizagem e o ensino como atividades complexas, que possui duas dimensões uma de transmissão, orientada por uma finalidade, por uma intencionalidade e a outra de assimilação, apreensão que deve corresponder de alguma forma a um resultado, o que ocorre de fato são práticas que não fazem a devida correlação entre ensino e aprendizagem. Esses processos são interdependentes e constituem-se em uma unidade dialética. Dessa forma, a autora defende o conceito de ensinagem, que visa:

[...] uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

Para ampliar o conceito de ensinagem, Anastasiou e Alves (2007) fazem uma diferenciação entre os conceitos de aprender e apreender. Aprender significa “tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação” e apreender significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender e agarrar” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 21).

As autoras enfatizam a necessidade de mudar a postura de “assistir ou dar aulas” pela ação de “construir aulas”. Dessa forma, no processo de ensinagem o que se busca é uma construção coletiva do conhecimento.

Também é necessário destacar a opção da autora pelo termo estratégias de ensino, por significar a arte de implementar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.

Anastasiou e Alves (2007) apresentam uma sistematização de estratégias de ensino construído coletivamente através de oficinas pedagógicas junto com docentes que atuam no ensino superior. As autoras destacam diversas estratégias, tais como: aula expositiva dialogada; o estudo de texto; mapa conceitual; seminário; estudo de caso; ensino com pesquisa, dentre outros. Essas estratégias, ao se relacionarem a determinadas finalidades, podem contribuir para o processo de ensinagem. Neste sentido, temos nos aproximado e implementado tal perspectiva.

As autoras, ao proporem a aula expositiva dialogada, destacam a importância do docente dominar o quadro teórico, pois ele terá que ir e vir no conteúdo apresentado.

Partindo do objetivo pretendido, “[...] o professor encaminha as reflexões e discussões para as categorias de historicidade, de totalidade, de criticidade, práxis, significação e os processos de continuidade e ruptura” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 87).

Outra estratégia é o estudo de texto. Neste, as autoras destacam seis momentos: a) contexto do texto, com informações relacionadas ao tipo de texto, autor, dados do autor; b) análise textual, devendo constar vocabulário, fatos, autores citados, esquematização; c) análise temática, explicitando o problema, tese, linha de raciocínio, ideia central e as ideias secundárias; d) análise interpretativa/extrapolação ao texto, com levantamento e discussão de problemas relacionados com a mensagem do autor; e) problematização, com registro da interpretação da mensagem do autor, a corrente filosófica e influências, pressupostos, associação de ideias, crítica e f) a síntese, isto é, a reelaboração da mensagem, com base na contribuição pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

O mapa conceitual também é citado pela autora. Sua função “[...] é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e os deles derivados: isso leva à elaboração de uma teia relacional” (ANASTASIOU; ALVES, 2007, p. 90). Após a elaboração individual dos mapas, deve-se confrontá-los para que se identifique que as conexões podem ser diferentes. A autora ressalta que o trabalho no mapa é contínuo, retomando as sínteses, revendo as informações, complementando, acrescentando e ampliando suas conexões a partir de uma visão de totalidade.

Para a autora, o seminário, além das apresentações realizadas pelos estudantes, também requer a síntese do professor imediatamente após exposição de cada grupo. O docente também deverá realizar a síntese integradora ao final, retomando as discussões dos conteúdos que não foram devidamente abordados.

Outra estratégia que contribui para trabalhar a argumentação nos estudantes é o Estudo de Caso. Conforme Anastasiou e Alves (2007), o sentido é estimular o estudante na busca de soluções, tendo em vista o conteúdo estudado. A escolha do caso deve estar articulada ao contexto de vivência do estudante, ou de parte de uma temática em estudo.

Quanto ao júri simulado, a autora destaca que essa estratégia potencializa diversas operações de pensamento como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc. Mobiliza desde a apreensão do conteúdo até sua síntese, além da possibilidade de trabalhar a parte cênica, conforme se estabelece numa sessão de júri.

Outra estratégia é o ensino com pesquisa, que desafia o estudante iniciando-o “[...] na busca de dados ou informações, na observação, leitura, redação, análise e síntese, até

esgotar o problema. Para isto, é necessária uma busca de equilíbrio entre a reprodução das informações já existentes e as novas que a pesquisa possibilita” (ANASTASIOU, 2007, p. 105). Essa estratégia também contribui para organizar o pensamento, os argumentos, a criticidade e a autonomia.

O ensino com pesquisa também é abordado por outros autores como, por exemplo, Masseto (2002) ao ressaltar que além de solicitar ao estudante fazer pesquisa é ele, o professor, quem precisa implementar a atitude investigativa em sala de aula, vivenciando a pesquisa através de sua própria prática, atualizando constantemente e renovando seus conhecimentos através de pesquisas, leituras, reflexões pessoais, participações em eventos científicos, dentre outros. Nesse sentido, todo o processo precisa ser explícito, claro. Por exemplo, discutir com o estudante o objetivo didático-pedagógico da pesquisa; a concepção de ensino-aprendizagem trabalhada; estabelecer conjuntamente critérios de escolha do assunto ou da situação a ser pesquisada; definir formas de trabalho em grupo ou individualmente; estruturar e organizar com os estudantes todo o planejamento do projeto de pesquisa e socializar os achados com todos os estudantes e participantes da pesquisa.

Cunha também destaca alguns pressupostos essenciais que caracterizam o ensino com pesquisa:

[...] enfoca o conhecimento com base na localização histórica de sua produção e entende-o como provisório e relativo; valoriza a ação reflexiva e a disciplina tomada como a capacidade de estudar, refletir e sistematizar o conhecimento; privilegia a intervenção no conhecimento socialmente acumulado; estimula a análise, a capacidade do compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias; valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características do sujeito cognoscente; valoriza o pensamento divergente, parte da inquietação e/ou provoca incerteza; percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em conformidade com os objetivos acadêmicos; valoriza a qualidade dos encontros com os alunos e deixa a estes tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada. (CUNHA, 1996, p.120).

A percepção da autora demonstra que a concepção de sociedade, conhecimento, ciência, educação tem implicações na prática dos docentes universitários, particularmente em sua didática. Suas concepções definirão um ensino transmissivo, acrítico ou práticas comprometidas com a aprendizagem do estudante enquanto resultante de um exercício

contínuo de problematização, de tensionamento, de cotejamento entre o teórico e o prático, de constante trabalho individual e coletivo.

5. Considerações Finais

O exercício de pensar o próprio fazer pedagógico requer a construção de aportes teórico-metodológicos que permitam cotejar as ações cotidianas e o exercício teórico de compreender as escolhas filosóficas, políticas e didático-pedagógicas que, de forma intencional ou não, orientam as práticas em sala de aula.

O processo de reflexão exige constantemente o entendimento dos mais variados dilemas que compõem a própria natureza do fenômeno educacional, que por se tratar de uma prática social é densa, inacabada, complexa.

Referências

ANASTASIOU, L. das G.C. (Org); ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, Léa das Graças C. e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade.** Joinville, SC: Editora Univille, 2003.

ANASTASIOU, LGC. **Metodologia do/no ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A formação de professores e os fundamentos da ação docente.** Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_4_2002.pdf. Acesso em 10.12.2013.

CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

_____. Ensino com pesquisa a prática do professor universitário. Cadernos de Pesquisa: **Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 97.1996.

DIAS-DA-SILVA. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 15.12.2013

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

GUARDE, Silvio. **Concepções teóricas e práticas pedagógicas no ensino da filosofia da educação**: elementos para discussão de sua identidade. São Paulo, Dissertação de mestrado, Centro Universitário Salesiano. 1998.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. Tese de doutorado em Metodologia do Ensino. Universidade Federal de São Carlos, 1996.

LEITE, M.I. de A. **A escrita de estudantes do ensino fundamental**. Vitória da Conquista: Artgral, 2015.

MARTINS, C. B. **Estrutura e ator**: a teoria da prática em Bourdieu. In: Educação e Sociedade, n.27, set.1987.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Marida. **O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Maio /Jun /Jul /Ago, No 29, 2005.